

大学生のもつ算数・数学の学習観に関する研究

中 村 恵 子

新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

Research on University Students' Consideration of Learning of Arithmetic and Mathematics

Keiko Nakamura

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

要旨

大学生1年生5名を対象として面接調査を実施し、小学校・中学校・高等学校における算数及び数学の学習観に影響を与える要因について明らかにし、算数・数学科の授業のあり方について考察した。質的分析を行った結果、8つのカテゴリーと33のサブカテゴリーが抽出された。

【学習内容】、【子どもの特性】、【教師の特性】の3つのカテゴリーは「状況（条件）」とみなされ、これらが【授業のあり方】や【つまずきへの対応】の「行為／相互行為」に影響を与え、その「帰結」として【結果】、【自己評価】、【算数・数学の学習観】が生じる。重要なカテゴリーは、【授業のあり方】と【つまずきへの対応】である。子どもの実態に応じた適切なものとなっていない場合、積み上げ教科としての教科の特性と関連して、次の算数・数学の学習にも悪影響を及ぼすことが明らかになった。

キーワード

算数、数学、学習観、授業のあり方、つまずきへの対応

Abstract

In the present study, I clarified factors influencing consideration of learning of arithmetic and mathematics at elementary, junior and senior high schools and considered the ideal method for teaching arithmetic and mathematics. Interview surveys were conducted on 5 first-year university students and 8 categories and 33 subcategories were extracted after qualitative analysis.

The three categories of “characteristics of children”, “learning content” and “characteristics of teachers” were considered ‘conditions’ and influenced ‘actions/interactions’ of “teaching methods” and “handling of difficulties”. In addition, “results”, “self-evaluation” and “consideration of learning of arithmetic and mathematics” were generated as ‘consequences’. Pivotal categories comprised “teaching methods” and “handling of difficulties”. If these categories were inappropriate for the particular child, subsequent study was negatively affected due to the cumulative nature of the subjects.

Key words

arithmetic, mathematics, consideration of learning, teaching methods, handling of difficulties

I. はじめに

15歳児（高校1年生）を対象とした2006年のOECD生徒の学習到達度調査（PISA）において、日本の子どもの数学リテラシーの平均得点が、2003年調査より低下したことが示された。文部科学省は、課題として、数学について知識・技能を実際の場面で活用する力を挙げている。今後の取組としては、算数・数学の授業時数の増加、個に応じた指導を積極的な実施、教育条件を整備し教師が子どもたちと向き合う時間を確保することが提示されている。¹⁾ 小学4年生、中学2年生を対象とした2007年の国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）の結果では、平均得点が前回以上となった。しかしながら、勉強が楽しいと思う割合は、小学校では増加傾向が見られたが、中学校は国際的に見て依然と低く、大きな問題となっている。²⁾

また、2005年の中央審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、「現行の学習指導要領の学習観について、様々な議論が提起されているが、基礎的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することである³⁾」と指摘している。習得型の教育とは「知識は獲得される」とする客観主義の立場であり、探究型の教育とは「知識は構成される」とする構成主義の立場である。著者が先行研究として行った小学校の教師を対象とした調査の結果、学習観に関する質問紙調査では、客観主義については全体的に高い傾向にあるのに対し、構成主義については二分される分布となっており、教師間の個人差が大きいことが分かった。⁴⁾ 面接調査では、教師は算数科の授業では客観的な教授技術を多く用いており、その理由として、算数科が客観的な学問としてとらえられていること、構

成主義的な学習指導が客観主義的な学習指導に比べ、授業実践が難しいものであることが示された。実践教師の学習指導が、児童の学習観にも影響を与えていることも明らかになった。⁵⁾

算数や数学の学習への意欲が乏しい背景には、教師の学習観や授業のあり方が大きく影響していると考えられる。これまでに算数・数学の授業の実践研究は多く行われているが、実際にどのような算数・数学の授業が行われており、子どもはどのような学習観をもっているのか、学習者を対象とした算数・数学の授業についての質的研究は少ない。

本研究では、大学生を対象とした面接調査を行い、小・中・高等学校における算数・数学の学習観に影響を与える要因について明らかにし、算数・数学科の授業のあり方について考察する。

II. 研究方法

1. 対象

A大学の1年生5名を対象に面接調査を行った。

2. サンプルング方法

約150名の大学生を対象に行ったアンケートをもとにして、理論的サンプルングを行った。アンケートの質問項目は、以下の4つである。

- ① 算数や数学は好きですか、嫌いですか（5件法）。また、その理由は何ですか。
- ② 算数や数学が好きまたは嫌いになったのは、いつ頃からですか。
- ③ 算数や数学の学習は楽しいですか、楽しくないですか（5件法）。また、その理由は、何ですか。
- ④ 小学校の算数の授業の記憶はありますか。「記憶あり」の場合、それはどんな授業でしたか。

3. データ収集方法

2008年7月～9月に、半構造化面接法によるインタビューを面接者と被面接者の1対1で行った。事前に調査の趣旨と方法、プライバシーの守秘、自由意思で中断できることを説明し、承諾を得た上で面接を実施した。面接時間は30～50分である。主たる面接内容は、①算数・数学の好き嫌いとその理由、②小学校・中学校・高等学校における算数・数学の授業の様子、③算数・数学の教科観や学習観、④望ましい算数・数学の授業である。面接内容は、対象者の許可を得て録音し、逐語録として文書に起こした。面接場所は、人の出入りがないように、著者の研究室で行った。

4. データ分析方法

分析方法は、グランデッド・セオリー・アプローチを用いた。録音したものを逐語録として文書化しデータとしたものを、文脈をもつ数行ずつ抽出し、データの意味を表すコード名をつけ、分析の最小単位とした。これらのコードを比較して類似したものを集め、包括するグループにまとめてサブカテゴリーとした。さらに、それらのサブカテゴリーをまとめてカテゴリーとした。カテゴリーは、「状況（条件）」、「行為／相互行為」、「帰結」の記述となっている。

次に、カテゴリーの「特性」と「次元」という視点で各カテゴリーを再度検討した。カテゴリーは、特性を表す複数のサブカテゴリーで説明される。次元は、頻度、範囲、程度、時間などを表す。

最後に、各カテゴリー間の関係を見出すために、特性と次元を手掛かりとして、カテゴリーを「状況（条件）」→「行為／相互行為」→「帰結」という因果関係に結びつけて、カテゴリー関連図を作成した。「状況（条件）」は、ある「行為／相互行為」を導くような原因となる基本条件となるカテゴリーのことで

ある。「行為／相互行為」は、処理や実行、反応についてのカテゴリーのことである。「帰結」は、「行為／相互行為」の結果として起こるカテゴリーのことである。

なお、信頼性と妥当性を確保するため、教育学及び数学を専門とする研究者2名と現職教員1名に研究協力を依頼し、分析結果について検討していただいた。その後、研究協力者の意見をもとに、著者が一部修正を行った。

Ⅲ. 結果

分析の結果、8つのカテゴリーと33のサブカテゴリーが抽出された。表1は、コード名とカテゴリー名の例である。表2は、構造とプロセスを表している。

以下、プロセスごとに、抽出されたカテゴリーを中心に結果を述べる。なお、カテゴリーは【 】、サブカテゴリーは、< >、コードは『 』で示す。

表1 コード名とカテゴリー名の例

No.	A 学生のデータ	コード名	カテゴリー名
1	算数は、好きでした。	好き嫌い	学習観
2	算数は、小学校の頃って、簡単って言うか、やればできるって感じで、	難易度	学習内容
3	先生に100点とかもらうとすごい嬉しくて、	テストの点数	結果
4	やりたい。なんていうんだろう。自分でも、宿題とかドリルとかいろいろがんばって100点取ろうという気になったので、好きでしたね。はい。	やる気	自己の評価
5	6年生の頃の、あの、なんていうんだろう、リットルとか、1000リットルとかヘクタールとかあるじゃないですか。単位があるところは、ちょっとつまずいた時があって、	つまずき	つまずきへの対応
6	その時はちょっと苦手かなと思ったんですけど、	苦手意識	自己の評価
7	なんか、先生に、なんか、なんていうんだろう、必至になって教えてもらったっていうか、	熱心さ	教師の特性
8	個人的に聞きに行ったりとかして、できるようになったら、やっぱ、自分、算数好きなんだなって。ずっと結構好きですね。	つまずき	つまずきへの対応
9	中学、高校。数学になったら、なんだろうな。最初のうちは算数好きだったんで、すごい、なんていうんだろう、あー、できるな、簡単だったんですよ、あの頃は。	難易度	学習内容
10	なんだけど、中2ってどういいうのでしたっけ。え、なんだっけな。なんか証明とか、嫌いだったんで、	単元	学習内容
11	(図形の証明は) だいぶ嫌いでしたね。高校の確率とか。すごい苦手で、苦手と思っちゃうと、	苦手意識	自己の評価
12	でも、いつも自分の得意教科はいつも数学でしたね。	得意意識	自己の評価
13	とりあえずなんかやればやっただけ、成果が出る教科だったから、すごい好きでした。	効力感	自己の評価
14	ヘクタールとかリットルとかのやつですかね。先生が牛乳パックとかもってきて、これは1000リットルだ、あっ、1000ミリリットルだ、1リットルだ、みたいな感じで。物を使って表現してもらったり、紙芝居的なやつで、畑の絵とかが出てきて、それは、1枚が1アールとかヘクタールとか、ああいうの教えてもらった覚えがあるんで、6年生の時の量のやつは、すごい記憶にあります。	具体物の使用	授業のあり方
15	なんか、その先生の授業のやり方は、なんか、その先生は、まず、自分が教えるじゃないですか。教えて、今度はみんなが問題解くんですよ。そしたら、なんか、まず一問解くんですよ。	授業のパターン	授業のあり方
16	その中でも塾とか行っている子は、やっぱできるじゃないですか。そういう子たちは、進んでいくんですよ。つまずいた子だけは、なんか、先生が教えてくれるんですよ。「なんかわかんないところある？」みたいな感じで。手とか挙げて、「先生、わかりません」みたいな感じで、先生に来てもらって、「これはこうやるんだよ」って。で、また、次に進んでいけるじゃないですか。なんか、それがすごい嬉しかったかな。	教師の対応	つまずきへの対応

表2 構造とプロセス

	カテゴリー	サブカテゴリー (コード)
状況 (条件)	学習内容	教科の特性 (一つの答え、多様な方法、積み上げ教科、考えることの重視)、校種 (小学校、中学校、高等学校)、内容 (科目、領域、単元)、難易度
	子どもの特性	個人の特性 (能力、性格、好み、意欲・態度)、発達段階
	教師の特性	姿勢 (熱心さ、厳しさ)、経験年数、教える技術 (話し方、板書のしかた)、専門性、子どもとの関係
行為／ 相互行為	授業のあり方	授業の進め方 (授業のパターン、授業のペース)、説明の適切さ、場の設定 (考える場、意見を出す場、質問をする場、活動の場、問題を解く場、練習の場)、生活とのつながり、教材・教具 (教科書の使用、ドリルや問題集の使用、具体物の使用、道具の使用)、仲間との関わり、個別指導、クラス分け
	つまずきへの対応	つまずき、努力、教師の対応、仲間の助け
結果	結果	わかること (意味の理解、やり方の理解)、できること、テストの点数、成績
	自己の評価	能力のアップ感、得意・苦手意識、効力感、やる気
	算数・数学の見方	好き嫌い、楽しさ、面白さ、有用感

1. 状況 (条件)

「状況 (条件)」として、【学習内容】、【子どもの特性】、【教師の特性】の3つのカテゴリーが抽出された。

【学習内容】は、＜教科の特性＞、＜校種＞、＜内容＞、＜難易度＞などによって異なり、『一つの答え』、『多様な考え』、『積み上げ教科』、『考えることの重視』といった＜教科の特性＞に、算数・数学科と他の教科との違いが顕著にあらわれている。【子どもの特性】は、『能力』、『性格』、『好み』、『意欲・態度』の＜個人の特性＞と、学習者全体の特徴としての＜発達段階＞からとらえることができる。【教師の特性】は、『熱心さ』や『厳しさ』といった教師の＜姿勢＞、＜経験年数＞、『話し方』や『板書のしかた』といった＜教える技術＞、算数・数学の＜専門性＞、＜子どもとの関係＞であらわされる。【学習内容】、【子どもの特性】、【教師の特性】が相互に関連して、「行為／相互行為」に影響を与えている。

2. 行為／相互行為

「行為／相互行為」として、【授業のあり

方】と【つまずきへの対応】の2つのカテゴリーが抽出された。

【授業のあり方】のサブカテゴリーは、＜授業の進め方＞、＜説明の適切さ＞、＜場の設定＞、＜生活とのつながり＞、＜教材・教具＞、＜仲間との関わり＞、＜個別指導＞、＜クラス分け＞の8つである。コードは、17である。表3に、【授業のあり方】のカテゴリーについて、サブカテゴリー、コード、特性、次元を示した。＜授業の進め方＞では、教師によって『授業のパターン』が異なり、『授業のペース』が子どものペースではなく教師のペースで授業が進むと、学習についていけなくなる子どもが出てくる。＜説明の適切さ＞では、ただ単に問題のやり方だけを説明するのではなく、なぜそのようなやり方をするのかその意味まで説明したり、丁寧に繰り返し説明したりすることが、わかりやすさとなっていた。＜場の設定＞としては、『考える場』、『意見を出す場』、『質問をする場』、『活動の場』、『問題を解く場』、『練習の場』が挙げられた。教師の説明を一方的に聞く受身の授業ではなく、子ども自身が考えて意見を述べ

表3 【授業のあり方】のカテゴリーーサブカテゴリー、コード、特性、次元ー

サブカテゴリー	コード	特性	次元
授業の進め方	授業のパターン	中心となる教材	教科書中心、ドリル中心、板書中心
		流れ	基本的な説明・問題・解説、課題追究・発表、・・・
	授業のペース	パターン数	いつも同じ：場合によって異なる
		基準	教師のペース：子どものペース
説明の適切さ	説明の適切さ	速さ	速い：遅い
		内容	意味、やり方
		内容の濃さ	濃い：うすい
		多様さ	多様：一通り
		難しさ	難しい：易しい
		ステップ	細かい：あらい
		速さ	速い：遅い
		回数	繰り返し：1回
場の設定	考える場	目的	発見、理解
		内容	既習：未習
		考える時間	長い：短い
		単位	個人、グループ、全体
		頻度	多い：少ない
	意見を出す場	目的	練り上げ、意欲
		単位	グループ、全体
		方法	指名、話し合い、ディベート、発表
		頻度	多い：少ない
	質問をする場	質問をする人	教師、子ども
		内容	確認したいこと、わからないこと
		目的	確認、理解、思考、意欲
		頻度	多い：少ない
	活動の場	種類	ゲーム、操作、身体、測定
		目的	興味・関心、思考、定着
		単位	個人、グループ、全体
		活動場所	教室、教室外
		頻度	多い：少ない
	問題を解く場	種類	基本問題、応用問題
		内容	計算問題、文章題、・・・
		目的	発見、定着、発展
		難易度	難しい：易しい
		問題の選択	全員同じ：一人一人のレベルに合った問題を選択
		やり方の数	多様：一通り
		やり方の選択	先生のやり方、自分に合ったやり方
		問題数	多い：少ない
		1問にかける時間	長い：短い
		頻度	多い：少ない
		丸つけをする人	教師、仲間、子ども
		ごほうび	丸、シール、ほめること
	練習の場	種類	計算、百ます計算、作図、・・・
		量	多い：少ない
		形態	個別、一斉
		タイムの測定	測定する（正確、おおまか）、測定しない
		時間	短い、長い
生活とのつながり	生活とのつながり	教師の意図	強い：弱い
		つながりの度合い	強い：弱い
		有用感	高い：低い
		目的	理解、練習、
教材・教具	教科書の使用	依存度	高い：低い
		頻度	多い：少ない
		内容	計算問題、文章題、・・・
	ドリルや問題集の使用	目的	定着、発展
		難易度	難しい：易しい
		分量	多い：少ない
		使い方	授業中の学習、宿題、自主学習
		依存度	高い：低い
		頻度	多い、少ない
	具体物の使用	種類	模型、牛乳パック、時計、おはじき、積み木・・・
		使用目的	説明、操作
		使用者	教師、子ども
		効果	高い：低い
	道具の使用	頻度	多い、少ない
		種類	コンパス、定規、分度器、はかり、リットルます・・・
		使用目的	測定、作図
		使用者	教師、子ども
		正確さへの要求	高い：低い
仲間との関わり	仲間との関わり	頻度	多い：少ない
		働きかけ	教師、子ども
		関わり方	教え合い、意見の出し合い、競い合い
		人数	個人、グループ、クラス全体
		度合い	多い：少ない
個別指導	個別指導	効果	高い：低い
		内容	意味、やり方
		丁寧さ	丁寧：通り一遍
		やる時	授業中、休み時間、・・・
		頻度	多い：少ない
クラス分け	クラス分け	基準	学級単位、成績、名簿、ランダム
		メンバー	等質グループ：異質グループ
		クラスを決める人	教師：子ども：保護者
		人数	多い：少ない
		クラス間の人数差	同じ：異なる
		頻度	全部の授業：一部の授業

たり操作活動をしたりする場が保障されていることが学習の理解や意欲につながっていた。また、＜教材・教具＞では、『教科書の使用』や『ドリルや問題集の使用』、『具体物の使用』、『道具の使用』に教師による違いが見られた。教科書やドリルをいつどのように使用するので、様々なタイプがあった。おはじきや模型などの具体物やリットルますやコンパスなどの道具を使用した授業は、学習した記憶がよくなされていた。＜仲間との関わり＞で教えあったり＜個別指導＞で補ったりする機会が授業の中で設けられていると、わからないことやできないことがそのままではなく、理解や学習意欲につながっている。

【つまずきへの対応】のサブカテゴリーは、＜つまずき＞、＜努力＞、＜教師の対応＞、＜仲間の助け＞の4つである。表4に、【つまずきへの対応】のカテゴリーについて、サブカテゴリー、コード、特性、次元を示した。＜つまずき＞が大きいと克服することが困難となる。自分から質問する、自宅で復習するなどの本人の＜努力＞がどの程度なされたのか、授業内や授業外での個別指導として＜教師の対応＞がどのようになされたのか、わからないところを仲間から教えてもらった

り一緒に考えたりする＜仲間の助け＞がどれだけあったのかによって、つまずきがそのまま放置されるのか克服されるのか分かれる。

3. 帰結

「帰結」として、【結果】、【自己の評価】、【算数・数学の学習観】の3つのカテゴリーが抽出された。

【結果】のサブカテゴリーは、＜わかること＞、＜できること＞、＜テストの点数＞、＜成績＞がある。＜わかること＞には『意味の理解』や『やり方の理解』が含まれ、＜できること＞には計算や作図などのスキルの習得が含まれる。わかったりできたりして＜テストの点数＞や＜成績＞が良いと【自己の評価】が高くなり、反対に、わからなかったりできなかったりして＜テストの点数＞や＜成績＞悪いと【自己の評価】が低くなる。【自己の評価】のサブカテゴリーは、＜能力のアップ感＞、＜得意・苦手意識＞、＜効力感＞、＜やる気＞の4つである。＜能力のアップ感＞、＜効力感＞、＜やる気＞が高いか低いか、＜得意・苦手意識＞が得意か苦手かによって、【算数・数学の学習観】が分かれる。【算数・数学の学習観】のサブカテゴリーは、＜好き

表4 【つまずきへの対応】のカテゴリー —サブカテゴリー、コード、特性、次元—

サブカテゴリー	コード	特性	次元
つまずき	つまずき	程度	大きい：小さい
		内容	わからない（意味、やり方）、できない（計算、作図、測定・・・）
		単元	数量、計算、図形、測定、数量関係
		つまずきの新しさ	以前からつまずき（既習内容）、新たなつまずき（本学習内容）
		頻度	多い：少ない
努力	本人の努力	程度	大きい：小さい
		場所	学校、自宅、塾
		自力・他力	自力：他力（教師、仲間、塾の先生、親に質問）
		内容	復習、予習
		期間	長期：短期
		回数	繰り返し：1回
教師の対応	教師の対応	積極性	積極的：消極的
		内容	意味、やり方
		教え方	一律：個に応じる
		時間	長い：短い
		時間帯	授業中、休み時間、放課後
		単位	個人、グループ、全体
仲間の助け	仲間の助け	頻度	多い：少ない
		助けの求めやすさ	求めやすい：求めにくい
		場所	学校内、学校外
		時間	長い：短い
		時間帯	授業中、休み時間、放課後
		単位	個人、グループ、全体
		方法	やり方を教わる、問題を一緒に解く・・・
		頻度	多い：少ない

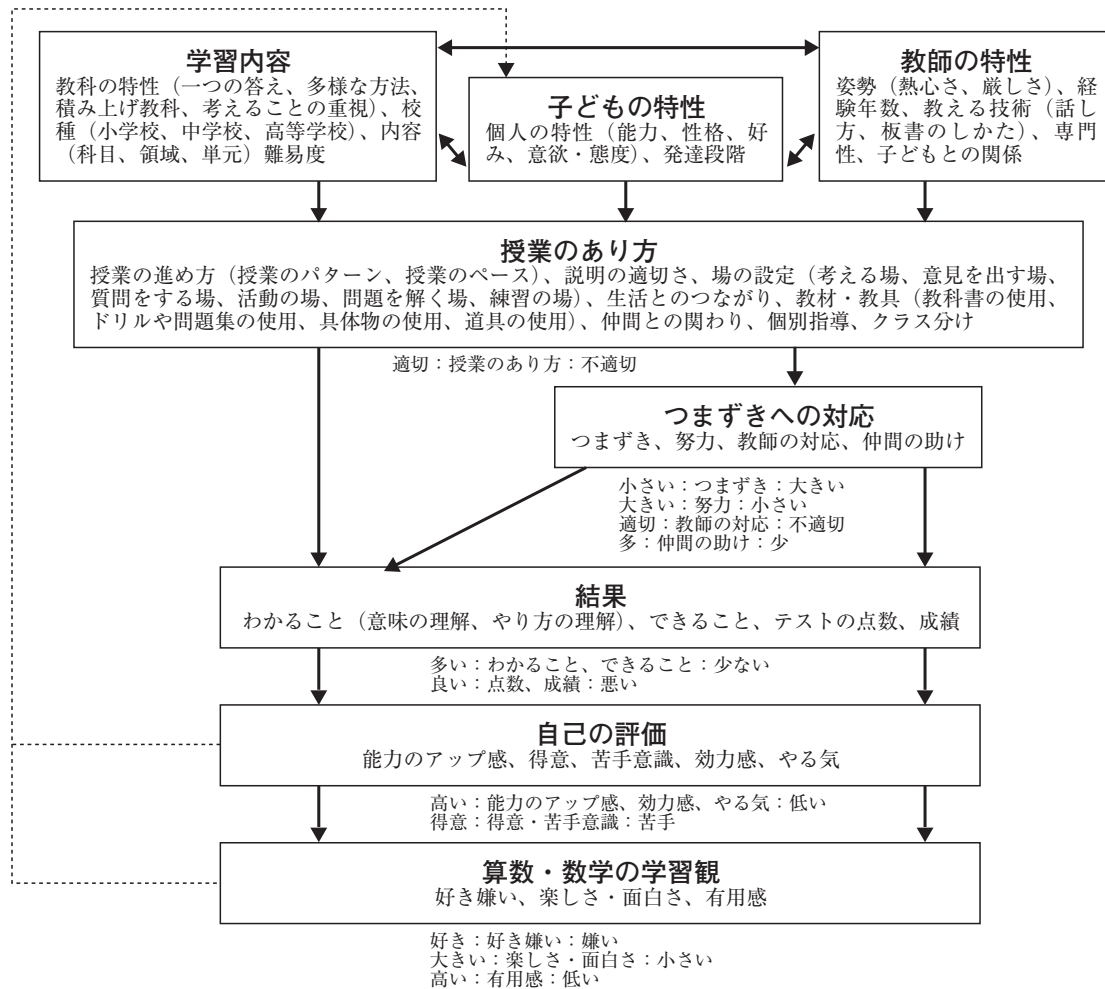


図1 算数・数学の学習観に関するカテゴリー関連図

嫌い>、<楽しさ・面白さ>、<有用感>である。【自己の評価】の高低は、顕著に算数・数学の好き嫌いに結びついていて、【自己の評価】が低いと、算数・数学嫌いで、算数・数学に楽しさ・面白さが感じられず、算数・数学を日常生活に役立たないものとして受け取る傾向がある。【算数・数学の学習観】は、次の学習の「状況（条件）」である【子どもの特性】に影響を与えている。

IV. 考察

【学習内容】、【子どもの特性】、【教師の特性】の3つのカテゴリーは関連し合っており、それらの違いによって【授業のあり方】が異なってくる。<授業の進め方>、<説明

の適切さ>、<場の設定>、<生活とのつながり>、<教材・教具>、<仲間との関わり>、<個別指導>、<クラス分け>といった【授業のあり方】や【つまずきへの対応】が適切に行われるかどうか、【結果】の良し悪しにつながり、それにより【自己の評価】や【算数・数学の学習観】も変わることが分かった。

つまずきの原因としては、授業自体が教師中心で行われていたり子ども自身が実際に活動する場面が乏しかったりして、子どもの実態に合っていないということがある。また、つまずいた子どもに対して個別に適切な対応がなされなかった場合、つまずきがそのままの状態になってしまっている。このように、【授業のあり方】や【つまずきへの対応】が

不適切、不十分であることが、「わからない」、「できない」という状況を生み、点数や成績の悪さは、そのまま低い【自己の評価】や乏しい【算数・数学の学習観】へとつながっている。

さらに、これらによって起こる【子どもの特性】の変容は、「積み上げ教科」としての<教科の特性>などに関連して、新しい子どもの算数・数学の学習に影響を及ぼしている。算数・数学の好き嫌いは個人差が大きく、一度つまずくと、そこから改善を図ることは容易ではないことが示唆された。

V. おわりに

大学生がもつ算数・数学の学習観に関してその構造とプロセスを明らかにし、算数・数学の学習観に影響を与える重要な要因として、【授業のあり方】と【つまずきへの対応】の2つを抽出した。授業が子どものペースで進められたり子ども自身の活動の場が保障されたりして子どもの実態に合ったものであること、子どものつまずきに対して適切に対応がなされることが、算数・数学の学習において極めて重要であることが明らかになった。しかしながら、実際には十分になされていないという現状も示された。算数・数学の<有用感>が感じられにくいことや、【つまずきへの対応】が算数・数学の<好き嫌い>、<楽しさ・面白さ>に強く影響することは、教師が単なる知識・技能の習得にとどまるのではなく知識・技能を活用する力をいかにつけていくのか、個に応じた指導を積極的にどのように行っていくのかといった文部科学省が示す課題や取組にも関連するものである。

今後は、本研究によって見出された知見をもとに質問項目を作成して、大学生を対象としたアンケート調査を行い、本研究の検証及び一般化を行っていく。また、算数・数学の授業を実践している教師を対象として半構造

化面接法による調査を実施し、教師の授業に対する考え方や学習観、具体的な授業のあり方について質的分析によって明らかにし、構成主義的な授業モデルの構築を図っていきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省. OECD生徒の学習到達度調査 (PISA2006). <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm>. 2010年5月30日.
- 2) 文部科学省. 国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2007). <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm>. 2010年5月30日.
- 3) 中央教育審議会. 新しい時代の義務教育を創造する (答申). <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601.htm>. 2010年5月30日.
- 4) 中村恵子. 教師の学習観と学習指導の諸関連. 日本デュイ学会紀要. 2001;42:162-168.
- 5) 中村恵子. 面接法による教師の学習観の研究. 現代社会文化研究. 2004;31:211-225.

参考文献

- 1) アンセルム・ストラウス、ジュリエット・コービン、操華子・森岡崇. 質的研究の基礎 グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順 第2版. 東京:医学書院;1999.
- 2) 戈木クレイグヒル滋子. ワードマップ グラウンデッド・セオリー・アプローチ理論を生み出すまで. 東京:新曜社;2006.
- 3) 戈木クレイグヒル滋子. 実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ. 東京:新曜社;2008.
- 4) 佐藤郁哉. 質的データ分析法. 東京:新曜社;2008.